



Pakistan’da Öğretmenlerin Algılarına Göre Müdürlerin Öğretimsel Liderliği, Okul Kültürü ve Okul Verimliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmenlerin Algısı

Niaz Ali ¹

Öz

Pakistan’da devlet okullarında ortaya çıkan düşük performansın birçok nedeni arasında düşük liderlik seviyesi (Ali, Sharma ve Zaman, 2016) ve yetersiz eğitim bütçesi (Ministry of Finance [MOF], 2010) öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, Pakistan eğitim sisteminin kendi koşulları dahilinde geliştirilmesi ve okul verimliliğinin artırılmasına yönelik bir model önerisi sunulmuştur. Araştırma tasarımı, anket çalışmasıyla ve deney içermeyecek şekilde oluşturulmuştur. Veriler, 62 madde içeren bir veri toplama aracı kullanılarak, Pakistan’ın KP (Khyber Pakhtunkhwa) eyaletindeki Mardan bölgesinde ortaokullarda görev yapan 367 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Belirlenen değişkenlerin mevcut düzeylerini ve değişkenler arasındaki ilişkileri bulmak için yapılan veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikleri kapsayan farklı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretimsel liderlik ve okul kültürü seviyesinin düşük, okul verimliliğinin ise orta seviyede olduğunu göstermiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda analiz sonuçları okul verimliliği ve okulların ekstra maliyet olmadan kendi koşullarıyla geliştirilmesini hedefleyen bu çalışmanın kavramsal modelinin evrilmesine olanak sağlamıştır. Çalışma sonuçları, eğitim liderleri tarafından geliştirilen okul kültürünün okul gelişimine ve verimliliğine hiçbir ekstra maliyet olmadan katkıda bulunabileceğine ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul verimliliği
Öğretimsel liderlik
Okul kültürü
Pakistan’daki ortaokullar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2017
Kabul Tarihi: 20.03.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 08.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7088

Giriş

Farklı uluslar arasında eğitimin hedefleri açısından farklılıklar mevcut olmasına rağmen, eğitimin yalnızca verimli kuruluşlar yoluyla mümkün olduğu düşüncesinde fikir birliği sağlanmıştır. Farklı çalışmalar (ör. Aggarwal-Gupta ve Vohra, 2010; Bredeson, 1985; Ali vd., 2016; Reynolds ve Teddlie, 2000) okul verimliliğinde iç faktörlerin etkili olduğunu belirlerken, Coleman ve diğerleri (1966) okul verimliliğinin dış faktörler tarafından şekillendirildiğini ortaya çıkarmıştır. Girdiler (ör. Reynolds ve Teddlie, 2000), çıktılar (ör. Yeşil ve Kaya, 2012), ve süreç (ör. Brookover, Beady, Flood ve Schweithzer, 1979; Edmonds, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore ve Ouston, 1979) gibi faktörler de okul verimliliğine katkıda bulunmaktadır.

¹ Malaya Üniversitesi, Eğitim Liderliği Enstitüsü, Malezya, niazyousafzai2000@gmail.com

Son dönemde gerçekleştirilen deneysel araştırmalar, okul bağlamında verimlilik ve gelişme hedefleri açısından sürekli olarak *eğitim liderliğinin* rolünü vurgulamaktadır (Bodla ve Nawaz, 2010; Khan, 2013b; Masuku, 2011; Peleg, 2012; Rizvi, 2010; Yeşil ve Kaya, 2012).

Liderlik, "*bir gruba hedeflere ulaşılması yönünde etkide bulunma sürecidir*" (Bodla ve Nawaz, 2010, s.208) ve okul kültürünün şekillenmesine yardımcı olur (Hallinger ve Heck, 1998). Okul kültürü inanışlar, değerler ve fikirlerden oluşan bir davranışlar sistemidir (Maxwell ve Thomas, 1991). Bu nedenle, okul kültürünün inşasının okul liderinin sorumluluğunda olduğu söylenebilir (Baig, 2010; Turan ve Bektas, 2013). Zira Hallinger ve Heck'in (1998, s. 162), Pitner'dan (1988, s.105-108) adapte edilen revize edilmiş Model-B çalışması öğretimsel liderliğin okul verimliliğiyle dolaylı bir ilişkisi olduğunu desteklemektedir. Söz konusu Model-B, öğretimsel liderliğin okul kültürü gibi sürece etkide bulunan bir değişkeni içerdiğini açıklamaktadır.

Pakistan'da, diğer eğitim katmanlarıyla önemli ve dikey bağlantısı nedeniyle ortaokulların rolü başlıca kuruluşlar arasında hayati önem taşımaktadır (Ministry of Education [MOE], 1998). Pakistan Eğitim İstatistikleri 2013-14, Pakistan'da öğrencilerin yüzde %63'ünün devlet okullarına kayıtlı olmasına karşın (MOE, 2015), bu okulların verimsiz olduğunu ortaya koymaktadır (Saleem, Naseem, Ibrahim, Hussain ve Azeem, 2012). İlkokullarda Brüt Kayıt Oranı (GER) %72 iken ortaokulda bu oranın yalnızca %42 olduğu belirtilmekte (Institute of Social and Policy Sciences [I-SAPS], 2015) ve bu durum GER'in ortaokulda büyük düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır. GER değerindeki bu azalma Pakistan'ın dünya okul dışında kalan çocuklar sıralamasında ikinci sıraya yerleşmesine neden olmaktadır (I-SAPS, 2015). Belirtilen durum ayrıca Pakistan'ı insan sermayesi endeksinde 124 ülke arasında 113. sıraya yerleştirmektedir (Ahmad, 2015). Eğitim liderleri olarak, Pakistan okul müdürleri, yukarıda açıklanan durumun kontrol edilmesinden sorumludur.

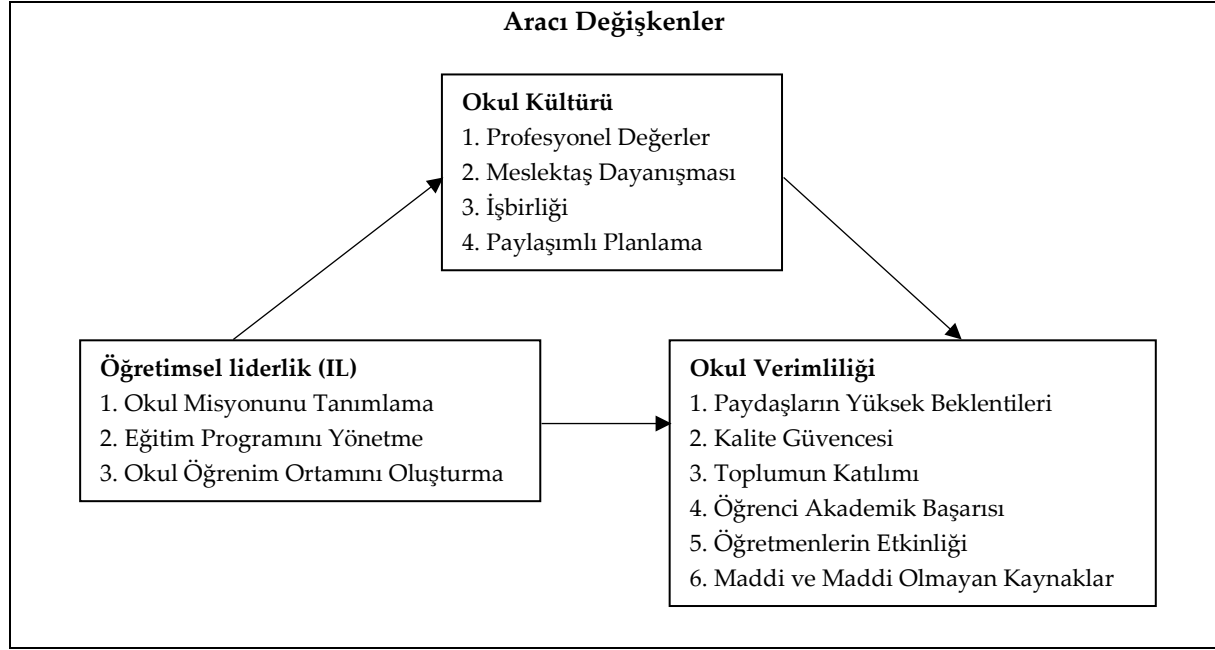
Müdürler büyük ölçüde okullardaki liderlik rolünün farkında değildir zira müdürlerin profesyonel vasıf olarak lisans (B.Ed) ve yüksek lisans (M.Ed) diplomalarının okullarda bir uygulama alanı yoktur (MOE, 1998). Ayrıca, okul liderlerinin Sosyal Bilimler Lisans (B.A) ve Sosyal Bilimler Yüksek Lisans (M.A) diploması gibi akademik vasıflarının Pakistan'daki bağlam içinde liderlik becerileri geliştirme kapasitesi bulunmamaktadır (Rizvi, 2010). Pakistan'da liderliğin arkasındaki gerçeklik şudur; öğretmenler liderlik nitelikleri, becerileri ve eğitimleri göz önünde bulundurulmadan kıdem düzeyine göre müdürlük makamına terfi ettirmektedir (Alam, 2012, Ali vd., 2016).

Şu anda Pakistan'da öğretimsel liderliğe yönelik çok az sayıda araştırma bulunmaktadır (ör. Ali vd., 2016; Rizvi, 2010; Simkins, Sisum ve Memon, 2003). Şimdiye kadar, Pakistan'da öğretimsel liderlik konusunda yalnızca on makale yayınlanmış ve söz konusu on makalenin sadece üçü son on iki yıl içinde yayınlanmıştır (Hallinger ve Bryant, 2013).

Bu nedenle, bu çalışma Pakistan'da daha önce de önerilen şekilde (ör. Rahman, 2014), kendi koşulları içinde gelişim sağlayabilen bir eğitim sistemi ortaya çıkarmanın yollarını aramaktadır. Belirtilen hedef doğrultusunda, bu çalışmada Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa (KP) eyaletindeki Mardan bölgesinde yer alan ortaokullarda öğretimsel liderlik (IL), okul kültürü (SC) ve okul verimliliği (SE) seviyeleri ve bu değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir

Kavramsal Çerçeve

Öğretimsel liderlik, okul kültürü ve okul verimliliği seviyelerini bulmak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki kavramsal model geliştirildi.



Şekil 1. Kavramsal Model

Ortaokullarda öğretimsel liderlik (IL), müdürün sınıf ortamında etkileşim kurmasını içerir (Ali, 2017a; Ali, Sharma ve Kannan, 2017; Hallinger ve Heck, 1998; Niqab, Sharma, Ali ve Mubarak, 2015). Müdür, bir değerler sistemi ve okul verimliliğine giden bir yol olarak okul kültürünü ortaya çıkaran “planlama, uygulama, alt işlevleri destekleme, müdafaa, bilgi aktarma ve izleme” (Goldring vd., 2008, s. 9) gibi başlıca liderlik işlevlerini yerine getirir (Cavanagh ve Dellar, 1997).

Literatür İncelemesi

Öğretimsel Liderlik ile Okul Verimliliği Arasındaki İlişki

Bredeson (1985, s. 31) “okul müdürünün davranış biçimi yüksek kaliteli eğitim programlarını destekleyen en önemli faktörlerin başında gelir...” perspektifi doğrultusunda iyi müdürleri iyi performans gösteren okullarla ve kötü müdürleri kötü performans gösteren okullarla ilişkilendirir (aktaran Masuku, 2011). Müdürlerin bu belirtilen davranış biçimi, okul kültürünü ortaya çıkararak (Robbins ve Alvy, 2003) okul verimliliğine ulaşılmasını sağlar (Ali vd., 2016).

Müdür, okulun verimli olmasını sağlamak için farklı liderlik işlevleri uygular (Blasé ve Blasé, 1999, 2002; Bodla ve Nawaz, 2010; Coleman, 2001; Goldring vd., 2008; Masuku, 2011). Herrera (2010) bu yaklaşıma “bana iyi bir okul gösterin, size iyi bir müdür göstereyim” (s. 5) sözleriyle katkıda bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasındaki dolaylı ilişki 1971 yılında House’un Yol-Amaç Teorisi ile açıklanmıştır. Okul kültürü, okul verimliliğine ulaşılmasını sağlayan bir yol işlevi görür.

Öğretimsel Liderlik ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Eğitim lideri, işbirlikçi ve paylaşımcı okul kültürü aracılığıyla okul üyelerin için olumlu yönler belirler. Eğitim liderinin temel odak noktası her zaman okul kültürünü geliştiren ve besleyen bir okul içi etkileşim sistemi oluşturmak olmalıdır. Eğitim liderleri, kişisel değerlerini uygulayarak okullardaki anlaşmazlıklara çözüm getirirler (Ali, 2017b).

Eğitim liderinin okul kültürüyle iletişim kurma konusunda başarısız olması durumunda, liderliğin temelini oluşturduğu kabul edilen okul kültürü kaybolur (Turan ve Bektas, 2013). Bunun tersine, eğitim liderleri tarafından geliştirilen okul kültürü okul üyelerinin farklı aktivitelerle okulu daha ileri noktalara taşımasını sağlar (Portin vd., 2009). Bu yaklaşımda, eğitim liderleri organizasyonel hedeflere ulaşılmasının önündeki engelleri okul kültürünü kullanarak aşar (Ali vd., 2016; Tatlah, Ali ve

Saeed, 2011). Dolayısıyla, eğitim liderlerinin bir yandan eğitim programlarına odaklanırken diğer yandan okul kültürünü anlamaları çok önemlidir (DuPont, 2009).

Okul Kültürü ile Okul Verimliliği Arasındaki İlişki

Organizasyon tanımı etrafında bir mutabakat sağlanamamış olsa da okul kültürü oluşturma, bu kültürü aktarma, koruma ve okul kültürünün okul verimliliğiyle ilişkisine yönelik bir fikir birliği sağlanmıştır (Cavanagh ve Dellar, 2003; Cheng, 1993; Kuen, 2009). Bu bakımdan, okulun daha yüksek üretkenlik, uyumluluk ve esnekliğe sahip olması, okul kültürüyle ilişkilidir. Okul kültürü ile öğretmenlerin mutluluğu (Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe, 2007), öğrenci sonuçları (Brady, 2005), görev yaklaşımları ve öğretmenlerin organizasyonel kararlılığı (Cheng, 1989) arasında bir ilişki bulunmaktadır. Okul kültürü, okulun gelişimi için bir araçtır (Cavanagh ve Dellar, 1997, 1998, 2003).

Mardan bölgesindeki okullar, okul verimliliğini olumsuz etkileyecek şekilde yaygın olarak eğitim amaçları dışında kullanılmıştır. Bu okulların kurtarılması için önemli bir bütçe gerekmektedir. Bu durumda eğitimin kendi koşullarıyla gelişmesi gerekmektedir (Rahman, 2014). Bu çalışma Mardan bölgesindeki ortaokullarda eğitimin kendi koşulları içinde gelişimine yönelik bir kuramsal model önermektedir.

Yöntem

Araştırma tasarımı, niceliksel bir yaklaşım kullanılarak, anket çalışmasıyla ve deney içermeyecek şekilde oluşturulmuştur. Belirlenen bu yaklaşımın amacı, genelleştirme amacı doğrultusunda bir okul verimliliği modeli oluşturmaktır. Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler, kapalı uçlu bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Örneklem

Araştırma örneklemini Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa (KP) eyaletinde yer alan Mardan bölgesindeki ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın hedef topluluğu bölgedeki 138 ortaokulda (62 kız okulu ve 76 erkek okulu) görev yapan toplam 1755 öğretmendir (627 kadın ve 1128 erkek).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, konsept çerçevesinin üç değişkeninin (IL, SC, ve SE) mevcut seviyesini ve değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği kontrol etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Geçerlilik ve Güvenilirlik Ölçümü Endeksleri

Yapı	CR	AVE	Cronbach Alfa
Okul Verimliliği (SE)	0,90	0,61	0,95
Öğretimsel Liderlik (IL)	0,92	0,73	0,95
Okul Kültürü (SC)	0,89	0,85	0,94

Tablo 1'de, üç değişkenin (SE, IL ve SC) geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin çıkarılan verilerin eşik değeri aralığında olduğunu gösteriyor. SE [0,90], IL [0,92] ve SC [0,89] için CR değerleri, [CR≥0,60] eşik değer aralığı içerisindedir. SE [0,61], IL [0,73] ve SC [0,85] için AVE değerleri, [AVE ≥0,50] eşik değer aralığı içerisindedir. Benzer şekilde, SE [0,95], IL [0,95] ve SC [0,94] için Cronbach alfa değerleri de [$\alpha \geq 0,70$] eşik değer aralığı içerisindedir (ör. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2009). Bu sonuçlarla, aracın veri toplamaya uygunluğunu onaylanmıştır.

Tablo 2'deki köşegenel değerler AVE değerleri ve parantez içindeki değerler R Kare değerleridir. AVE > R Kare durumu yeterli Diskriminant Geçerliliği'nin sağlandığını gösterir.

Tablo 2. Diskriminant Geçerlilik için Fornell-Larker Kriteri

Gizli Değişken	SE	IL	SC
SE	0,61		
IL	(0,372)	0,73	
SC		(0,532)	0,85
			(0,722)

Analiz

Çalışmada verilerin SPSS-22 ve Amos-22 üzerinde analiz edilmesi için yüzde dağıtım tekniği, Spearman's Rho korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM) kullanılmıştır.

Bulgular**Okul Verimliliği Seviyeleri**

Polat (2009), bir değişkenin seviyelerini Türkiye bağlamında kontrol etmek için beş seviye belirlemiş ve Dikshit ve Dikshit (2014) değişken seviyelerini Hindistan'da kontrol etmek için beş seviye belirlemiştir. Benzer şekilde, Halawah (2005) üç seviye belirlemiştir. Pakistan bağlamında Niqab (2015) tarafından üç seviye kullanılmıştır. Dolayısıyla, araştırmacılar bu çalışmada belirlenen değişkenler için düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç seviye kullanılmasına karar vermiştir.

Tablo 3, okul verimliliği (SE) değişkeninde her bir boyut için sıklık yüzdesini göstermek amacıyla oluşturulmuştur.

Tablo 3. Okul Verimliliği Seviyeleri (N=367)

SE Değişkeni Boyutları	Min	Maks	Medyan	Seviyeler		
				Düşük (%)	Orta (%)	Yüksek (%)
Toplumun Katılımı	0	24	4	68,4	23,7	7,9
Öğretmen Etkinliği	0	18	15	15,8	22,9	61,3
Öğrenci Akademik Başarısı	0	18	12	10,4	59,9	29,7
Paydaşların Yüksek Beklentileri	5	27	21	12	33,2	54,8
Maddi ve Maddi Olmayan Kaynaklar	0	18	13	19,3	28,3	52,4
Kalite Güvencesi	2	27	18	25,1	47,4	27,5
Genel Okul Verimliliği	31	123	87	13,6	45,8	40,6

Tablo 3, öğretmenlerin yüksek bir yüzdesinin (%68,4) *toplumun katılımını* düşük seviyede bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %23,7'si katılımı orta seviyede, %7,9'u ise yüksek olarak görmektedir. Bu durumun aksine, öğretmenler arasında en yüksek ikinci yüzde (%61,3) *öğretmen etkinliğinin* yüksek olduğu algısıdır. Öğretmenlerin yaklaşık %22,9'u öğretmen etkinliğini orta seviyede, %15,8'i ise düşük olarak görmektedir. Bir sonraki boyut olan *paydaşların yüksek beklentileri*, öğretmenler arasında %54,8 ile yüksek olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %32,2'si bu beklentileri normal seviyede, %12'den fazlası ise düşük olarak görmektedir. Yüzde açısından bir sonraki boyut öğretmenlerin %59,9'unun orta seviyede algıladığı *öğrenci akademik başarısıdır*. Öğretmenlerin %29,7'si başarıyı yüksek olarak görmektedir. Benzer şekilde, %10,4'ünden fazlası başarıyı düşük olarak görmektedir. Ancak, bu duruma zıtlık oluşturacak şekilde öğretmenlerin %52,4'ü *maddi ve maddi olmayan kaynaklar* parametresini yüksek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin %28,3'ü kaynakları orta seviye olarak görmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin %19,3'ü kaynakları düşük olarak değerlendirmektedir. *Kalite güvencesi* boyutunu incelediğimizde, öğretmenlerin %47,4'ü bu parametreyi orta seviyede görmektedir. Öğretmenlerin %27,5'i kalite güvencesini yüksek, %25,1'i ise düşük olarak değerlendirmektedir.

Genel okul verimliliği (SE) değişkeni söz konusu olduğunda, öğretmenlerin büyük bir kısmında (%45,8) verimliliği orta seviyede algılamaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin yaklaşık %40,6'sına göre verimlilik yüksek, %13,6'sına göre ise verimlilik düşüktür.

Müdürün Öğretimsel Liderlik Seviyeleri

Tablo 4. Öğretimsel Liderlik Seviyeleri (N=367)

IL Değişkeni Boyutları	Min	Maks	Medyan	Seviyeler		
				Düşük (%)	Orta (%)	Yüksek (%)
Okul Öğrenim Ortamını Oluşturma	2	38	12	73,3	26,4	0,3
Eğitim Programlarını Yönetme	2	43	11	68,9	30	1,1
Okul Misyonunu Tanımlama	0	27	7	64,6	32,7	2,7
Genel IL	5	107	29	70,3	29,4	0,3

Öğretmenler arasında *okul öğrenim ortamını oluşturma* seviyesine yönelik algı %73,3 ile düşük olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %26,4'lük bölümü bu parametreyi orta seviyede, yaklaşık %0,3'ü ise yüksek olarak algılamaktadır. *Eğitim programlarını yönetme* boyutu öğretmenler arasında %68,9 ile düşük olarak algılanmaktadır ve öğretmenlerin yaklaşık %30'u yönetim becerilerini orta düzeyde görmektedir. Öğretmenlerin yalnızca %1,1'i bu parametreyi yüksek olarak algılamaktadır. *Okul misyonunu tanımlama* söz konusu olduğunda öğretmenlerin %64,6'sı bu parametreyi düşük olarak algılamakta, %32,7'si orta seviyede görmektedir. Öğretmenlerin %2,7'si ise bu becerinin yüksek seviyede olduğuna kanaatindedir.

Tablo 4'ün alt satırında, öğretmenlerin %70,3'ünün *öğretimsel liderlik* seviyesini düşük olarak algıladığı bilgisi sunulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %29,4'ü liderliği normal seviyede, %0,3'ü ise düşük seviyede görmektedir.

Okul Kültürü Seviyeleri

Tablo 5. Okul Kültürü Seviyeleri (N=367)

SC Değişkeni Boyutları	Min	Maks	Medyan	Seviyeler		
				Düşük (%)	Orta (%)	Yüksek (%)
Paylaşımlı Planlama	0	19	4	79,0	19,9	1,1
İşbirliği	0	18	4	77,4	21,8	0,8
Meslektaş Dayanışması	0	23	5	71,7	27,5	0,8
Profesyonel Değerler	0	22	5	70,8	26,2	3,0
Genel SC	2	74	19	71,4	28,1	0,5

Öğretmenlerin %79'u, *paylaşımlı planlama* seviyesini düşük olarak algılamaktadır. Yaklaşık %19,9'u paylaşımlı planlama seviyesini orta, yaklaşık %1,1'i ise yüksek olarak görmektedir. *İşbirliği* boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin %77,4'ü işbirliği seviyesinin düşük olduğu kanısındadır. Öğretmenlerin yaklaşık %21,8'i işbirliğini orta seviyede, %0,8'i ise yüksek olarak algılamaktadır. Öğretmenler arasında %71,7'lik bir kesim, *meslektaş dayanışması* seviyesini düşük olarak görmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %27,5'i dayanışma seviyesini orta, yaklaşık %0,8'i ise yüksek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %70,8'i *profesyonel değerler* parametresinin düşük olduğu kanısında iken, %26,2'si bu değerlerin orta seviyede, %0,3'ü ise yüksek olduğunu düşünmektedir.

Genel okul kültürü için öğretmenlerin %71,4'ü seviyenin düşük, yaklaşık %28,1'i ise orta seviyede olduğu kanaatindedir. Öğretmenlerin son %0,5'lik dilimi okul kültürü seviyesinin yüksek olduğunu düşünmektedir.

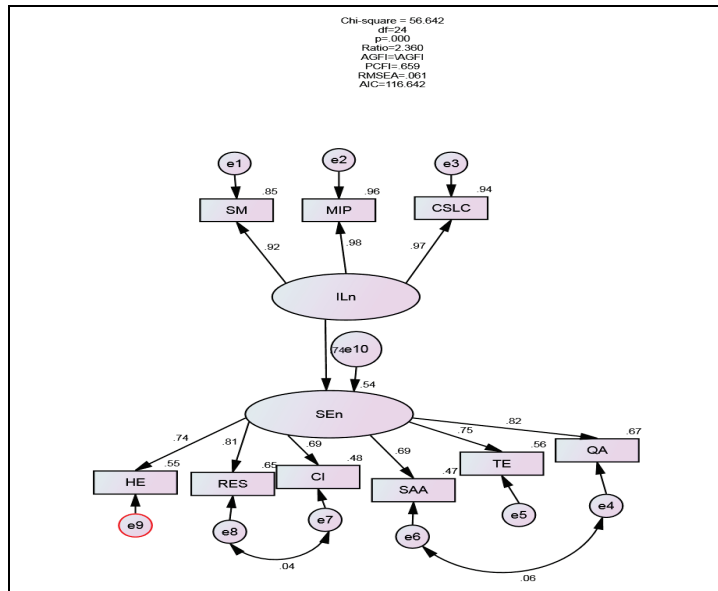
Mardan Bölgesindeki Ortaokullarda Müdürün Öğretimsel Liderlik ile Okul Verimliliği Arasındaki İlişki

Şekil 2, önerilen ve test edilen modelin sonuçlarını göstermektedir. Bu ilişki analizini konsept çerçevesine taşımak için bireysel ve genel ölçüm modelinin uygunluğunu SEM’de doğrulamak çok önemlidir. Model SEM üzerinde çalıştırıldığında, elde edilen sonuçlar [CFI=0,97, RMSEA=0,077 ve Ki kare/df= 3,56] genel modelin uyumlu ve derinlemesine analiz için uygun olduğunu göstermiştir. %5 seviyesindeki anlamlı p değeri, öğretimsel liderliğin (IL) okul verimliliği (SE) üzerinde belirgin etkisi olduğunun kanıtı niteliğindedir. Bu anlamlı etki AMOS (SPSS-22) kullanılarak kontrol edilmiştir.

Tablo 6. Müdürün Öğretimsel Liderliğin Okul Verimliliğine Doğrudan Etkisi

		Beta Tahmini	S.E	C.R	P	Sonuç
Okul Verimliliği (SE)	← Müdürün Öğretimsel liderlik (IL)	0,74	0,050	14,575	0,00	Anlamlı

Yukarıdaki tablo, öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (P<0,05).



Şekil 2. Tahmini Model

Derinlemesine analiz için Spearman’s Rho korelasyonu testi uygulanmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Müdürün Öğretimsel Liderlik (IL) ile Okul Verimliliği (SE) Arasındaki Korelasyon (N=367)

Öğretimsel liderlik		SM	MIP	CSLC	Genel (IL)
SE	QA	0,633**	0,597**	0,627**	0,665**
	TE	0,616**	0,589**	0,627**	
	SAA	0,615**	0,583**	0,580**	
	CI	0,617**	0,614**	0,644**	
	RES	0,624**	0,589**	0,632**	
	HES	0,540**	0,512**	0,534**	
Genel (SE)					0,665**

Not: [p** < 0,01, p* < 0,05 (anl: 2 taraflı), SE= okul verimliliği, IL= öğretimsel liderlik, SM= Okul Misyonunu Tanımlama, MIP= Eğitim Programını Yönetme, CSLC= Okul Öğrenim Ortamını Oluşturma, SE= okul verimliliği, QA= kalite güvencesi, TE= öğretmen etkinliği, SAA= öğrenci akademik başarısı, CI= toplumun katılımı, RES= Maddi ve Maddi Olmayan Kaynaklar, HES= Paydaşların Yüksek Beklentileri].

Tablo 7, tüm IL boyutları ve tüm SE boyutları için korelasyon değerlerinin güçlü ve anlamlı pozitif ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, genel IL değişkeni ve SE değişkeni, bunların arasında anlamlı yüksek ilişki [$\rho=0,665$, $p<0,01$] bulunduğunu ortaya koymaktadır. Tüm boyutlar arasındaki ilişki 0,50'nin üstündedir ve $p<0,01$ 'de belirgindir. Dolayısıyla, tüm boyutlar arasındaki korelasyonun pozitif ve yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

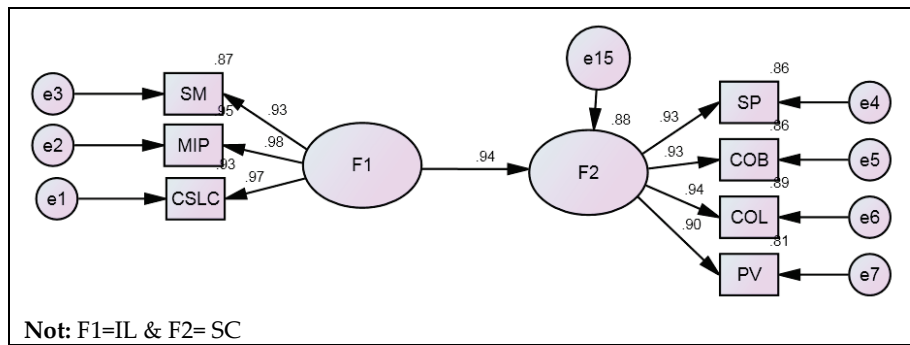
Mardan Bölgesindeki Ortaokullarda Müdürün Öğretimsel Liderlik ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Öğretimsel liderlik (IL) ile okul kültürü (SC) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için SEM tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretimsel Liderlik ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

	Tahmin	S.E	C.R	P
SC <--- IL	0,74	0,042	28,14	0,00

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretimsel liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişki anlamlıdır ($p<0,05$).



Şekil 3. Tahmini Model

IL boyutları ile SC boyutları arasındaki anlamlı ilişkiyi derinlemesine analizle ortaya çıkarmak için Spearman's Rho korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Müdürün Öğretimsel Liderlik (IL) ile Okul Kültürü (SC) Arasındaki Korelasyon (N=367)

IL → SC ↓	SM	MIP	CSLC	Genel (IL)
PV	0,880**	0,864**	0,829**	
COL	0,872**	0,845**	0,861**	
COB	0,830**	0,830**	0,827**	
SP	0,880**	0,864**	0,829**	
Genel (SC)				0,923**

Not: [$p^{**}<0,01$, $p^{*}<0,05$ (anl: 2 taraflı), SC= okul kültürü PV= profesyonel değerler, COL= meslektaş dayanışması, COB=işbirliği, SP= paylaşımlı planlama, SM= okul misyonunu tanımlama, MIP= eğitim programlarını yönetme ve CSLC= okul öğrenim ortamını oluşturma].

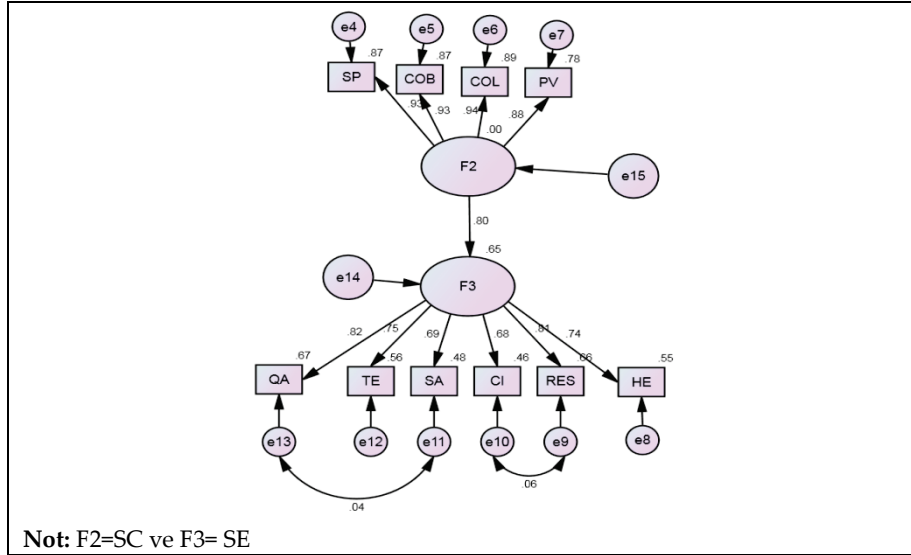
IL ile SC arasındaki ilişkiye yönelik ortaya konulan değer [$\rho=0,923$, $p<0,01$], genel anlamda güçlü bir pozitif korelasyonun mevcut olduğunu göstermektedir. Tablo 9, tüm boyutların kendi aralarında yüksek korelasyona [$>0,50$, $p<0,01$] sahip olduğunu göstermektedir.

Mardan Bölgesindeki Ortaokullarda Okul Kültürü ile Okul Verimliliği Arasındaki İlişki

Verileri analiz etmek için SEM tekniği uygulanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Kültürü ile Okul Verimliliği Arasındaki İlişki (N=367)

	Tahmin	S.E.	C.R.	P
SE <--- SC	0,941	0,141	6,65	0,00

**Şekil 4.** Tahmini Model

Tablo 10'de görüldüğü üzere, okul verimliliği ile okul kültürü arasındaki ilişki anlamlıdır ($p < 0,01$). Ayrıca aşağıdaki tabloda gösterildiği üzere SE ve SC arasındaki ilişki Spearman's Rho korelasyonu aracılığıyla incelenmiştir.

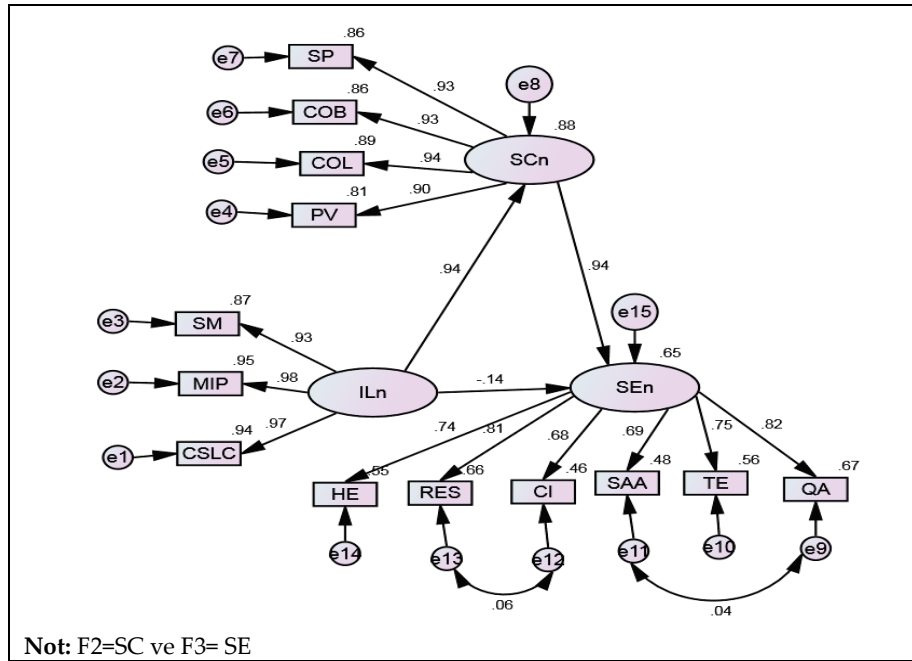
Tablo 11. Okul Kültürü (SC) ile Okul Verimliliği (SE) Arasındaki Korelasyon (N=367)

SC →	PV	COL	COB	SP	Genel (SC)
SE ↓					
QA	0,647**	0,653**	0,655**	0,671**	
TE	0,617**	0,659**	0,633**	0,667**	
SAA	0,615**	0,636**	0,642**	0,660**	
CI	0,641**	0,650**	0,667**	0,678**	
RES	0,641**	0,688**	0,689**	0,697**	
HE	0,534**	0,579**	0,615**	0,596**	
Genel (SE)					0,736**

Not: [$p^{**} < 0,01$, $p^* < 0,05$]

Tablo 11'de gösterildiği üzere okul verimliliği (SE) değişkeni ile okul kültürü (SC) değişkeni arasında genel anlamda pozitif yüksek korelasyon [$\rho = 0,736$, $p < 0,01$] bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, derinlemesine analiz SC değişkeninin tüm boyutları ile SE değişkeninin tüm boyutları arasında pozitif yüksek korelasyon [$> 0,50$, $p < 0,01$] bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretimsel Liderlik, Okul Kültürü ve Okul Verimliliği Arasındaki İlişki



Şekil 5. Tahmini Dolaylı Etki Modeli

Tablo 12. Çoklu Regresyon Ağırlıkları (N=367)

		Beta Tahminleri	S.E	C.R	P değeri	Sonuçlar
SC	← IL	1,016	0,033	30,52	0,00	Anlamlı
SE	← IL	-0,147	0,143	-1,03	0,303	Anlamlı değil
SE	← SC	0,909	0,141	6,45	0,00	Anlamlı

Not: (Ulaşılan tüm seviyeler gerekli uygunluk endeksleriyle uyumludur.)

Tablo 12, okul kültürünün müdürün öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasındaki bir aracı değişken olduğunu güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Aracı okul kültürü değişkeni modele dahil edildiğinde, öğretimsel liderliğin okul verimliliği üzerindeki doğrudan etkisinin anlamsız hale geldiği de not edilmelidir. Öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasındaki doğrudan ilişkiyi gösteren tablo 6'dan anlaşılacağı üzere beta tahminlerinin yüksek ve pozitif değeri [0,74], dolaylı ilişki söz konusu olduğunda düşük ve negatif bir değere [-0.147] geçiş yapmaktadır. Dolayısıyla, müdürün öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasında dolaylı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 5'te IL ile SC arasındaki ilişki = 0,94 ve SC ile SEn arasındaki ilişki = 0,94 ispatlanmıştır. Bu durumda, $0,94 \times 0,94 \neq 0$ sonucu ortaya çıkar, H_0 reddedilir ve bir aracılık etkisi bulunduğu doğrulanır. Bu tür bir aracılık, tam aracılık olarak değerlendirilebilir.

Tartışma

Bu çalışmada, Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa eyaletinde yer alan Mardan bölgesindeki ortaokulların eğitim sisteminin kendi koşulları içinde geliştirilmesine yönelik bir kavramsal modelin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Pakistan'da eğitim sisteminin kendi koşulları içinde gelişmesi gerekliliğinin temel nedeni olan Pakistan eğitim bütçesinin düşük olması (%2) (MOE, 2009); yeni mezun kişilerde yetersiz iş performansı (Saleem vd., 2012), hizmet içi eğitimlere yetersiz katılım (Khan, 2013a), okullarda liderliğe yönelik uygun eğitim sağlanmaması (NEP-1998-2010), sınırlı yabancı kaynaklarla profesyonel gelişim sağlama (Khan, 2013a, 2004) ve liderlik becerilerinde eksiklikler (Rizvi, 2010) gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Veriler, Mardan bölgesinde ülkenin sel ve terörizmden etkilenen bölgelerinden gelen IDP'lerin (ülke içinde göç etmek durumunda kalan kişiler) barınması gibi

çoğunlukla eğitim dışı amaçlarla kullanılan ortaokullarda görev yapan 367 öğretmenden toplanmıştır. Devam eden kısımda, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ayrıntılı olarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Okul Verimliliğine ilişkin bulgular, Pakistan'ın KP eyaletindeki Mardan bölgesinde ortaokullarda genel okul verimliliğinin orta seviyede olduğu ortaya koymuştur (bkz. Tablo 4). "Öğretmen etkinliği", "paydaşların yüksek beklentileri" ve "maddi ve maddi olmayan kaynaklar" boyutlarının yüksek seviyede olduğu görülürken, "kalite güvencesi" ve "öğrenci akademik başarısı" boyutlarının orta seviyelerde olduğu belirlenmiştir. "Toplumun katılımı" boyutu ise düşük seviyede çıkmıştır. Okul verimliliğinin bu boyutları, aşağıda azalan yüzde sıralaması bağlamında ele alınmıştır.

Toplumun katılımı boyutu, azalan yüzde sıralamasında düşük seviyesi ile ilk sırada yer almaktadır. Pakistan bağlamında, müdürler toplumun katılımını olumsuz bir durum olarak görmekte (Ahmad ve Bin Said, 2013) ve veliler ile toplumun yönetim sorunları yaratabileceğine inanmaktadır. Bu durumun aksine, bir kurumun farklı paydaşlarla olan ilişkisi o kurum için bir varlıktır (Talavera, 2008). Söz konusu durumda bu varlık öğrencinin akademik başarısını artırır ve okul üyelerini motive eder (Ahmad ve Bin Said, 2013). Eğitim liderinin rolü, ev-okul ilişkisinin geliştirilmesinde çok önemlidir (Van Velsor ve Orozco, 2006; Stelmach ve Preston, 2008). Öğretmenler bir liderlik eğitimi almadan yönetim kademesine terfi ettirilmekte (Alam, 2012), sahip oldukları profesyonel niteliklerin yeni görevleriyle ilişkili olmaması (MOE, 1998), toplumun dahil edilmesi konusunda yetersiz kalmalarına neden olmaktadır.

Öğretmen etkinliği açısından, "Lisans (B.Ed)" ve "Yüksek Lisans (M.Ed)" diplomasının okul bağlamında hiçbir pratik uygulama içermemesine karşın (NEP 1998-2010), öğretmenler verimli olduklarına inanmayı sürdürmektedir. Öğretmenlerin üretken ve reaktif becerilere ve yönetim kabiliyetlerine sahip olmaları için etkin olmak çok önemlidir (Lim, Chan ve Dallimore, 2010). Öğretmenlerin bu etkinliği, yenileyici kurslar ve hizmet içi eğitimlerle geliştirilebilir (Marimuthu, Arokiasamy ve Ismail, 2009). Aynı eğitim bütçesi sorunu bu konuda da bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci akademik başarısı (SAA) boyutu, Mardan bölgesindeki ortaokullarda orta seviyededir. Bunun sonucu olarak 20 milyon çocuk okula devam etmemektedir ve "okula gitmeyen kız çocukların sayısı erkek çocuklardan çok daha fazladır" (I-SAPS, 2015, s. 02). Brüt kayıt oranı (GER) ilkököl düzeyinde %72 iken ortaokula geldiğinde dereceli bir azalmayla %42'ye düşmektedir.

"Paydaşların yüksek beklentileri" parametresinin seviyesi yüksektir. Öğretmenlerden sürekli profesyonel gelişim göstermeleri beklenmekte ancak bu konuda oldukça az fırsat sunulmaktadır (Khan, 2013a, 2004). Hizmet öncesi eğitimde hiçbir pratik çalışma sunulmamasına karşın (MOE, 2009) paydaşların yüksek beklentileri, ulaşılabilecek yüksek hedeflerin bilinçsiz bir şekilde belirlenmesine etki eden tek etkidir (Kristic, 2012). Paydaşların yüksek beklentileri, bir proje veya kurumun başarısı için gereklidir (Bourne ve Walker, 2008; Takim, 2009).

Maddi ve maddi olmayan kaynaklar boyutu yüksek seviyededir ancak Pakistan'ın GSYH'nin yalnızca %2'sini eğitime harcaması nedeniyle okullara su, elektrik ve oyun alanları gibi olanakların her zaman sağlanamadığı açıktır. Dolayısıyla, okul verimliliğinin parçası olan iki kaynak türü (somut ve somut olmayan kaynaklar) (Awan ve Saeed, 2014) her zaman sağlanamamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yetersiz olması (MOE, 1998) ve müdürlerin yeterli liderlik becerilerine sahip olmaması ya da liderlik ön eğitimi almaması nedeniyle (Alam, 2012) "kalite güvencesi" boyutuna yönelik algı orta seviyededir.

Öğretimsel liderlik değişkeni açısından bakıldığında belirlenen okullarda müdürlerin genel öğretimsel liderlik düzeyinin düşük seviye olduğu bulunmuştur (bkz. Tablo 5). Öğretimsel liderlik değişkeninin her üç boyutunun (okul öğretim ortamını oluşturma, eğitim programlarını yönetme ve okul misyonunu tanımlama) seviyesi düşük olarak belirlenmiştir. Bu durumda temel bir soru ortaya çıkmaktadır: "Liderlik neden çok önemlidir?" (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010, s. 9).

Müdür okulda kendisinin ve öğretmenlerin performansına, öğrenci başarısına ve davranışına katkıda bulunan okul öğrenme ortamını oluşturmaktan sorumludur (Halawah, 2005), “*Bunun oluşabileceği koşulları yaratmak müdürün görevidir*” (Wallace Vakfı, 2011, s. 2).

Okul öğrenim ortamına ilişkin “*okulu geliştirmek tek başına öğretmenlerin veya müdürlerin sorumluluğunda değildir, öğretmenler ve müdürler bu konuda beraber çalışmalıdır*” (Schmidt-Davis ve Bottoms, 2011, s. 2) ifadesi durumu doğru bir şekilde özetlemektedir. Pakistan’ın KP eyaletinde yer alan Mardan bölgesindeki ortaokulların müdürleri, bu göreve öğretmenlikten yeterli liderlik eğitimi almadan terfi ettirilmeleri nedeniyle teneffüsler ve molalarda öğretmenler ve öğrencilerle gayri resmî sohbetler yapmak için neredeyse hiç vakit ayırmamaktadır (Alam, 2012).

Bunun aksine, “*Okul liderleri personel motivasyonu, kararlılık ve çalışma koşulları üzerindeki etkileri aracılığıyla eğitim ve öğretimi dolaylı ve en etkili yollarla geliştirirler*”, (Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006, s. 5), ve “*Okul liderliği ile artan öğrenci başarısı arasındaki deneysel ilişki kesinlikle gözden kaçırılmaması gereken bir bulgudur*” (Wallace Vakfı, 2011, s. 3).

Müdürlerin büyük bir bölümü, okul misyonunu tanımlamamaktadır. Bu boyut, müdürün okulun temel amacını belirleme rolüyle ilişkilidir (Hallinger, 2009). Her bir karar, çözüm ve eylem, okul misyonunun başarılmasına yöneliktir (Zepeda, 2014). Bu durumun aksine, bu çalışmada ortaya çıkarılan bulgular, Mardan bölgesindeki ortaokul müdürlerinin neredeyse hiçbir zaman öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilir okul akademik hedeflerini içeren, okulun tamamını kapsayan yıllık bir yoğun hedefler grubu oluşturmadıklarını ortaya koymaktadır.

Okul kültürü değişkenine ilişkin olarak Pakistan’ın Mardan bölgesindeki ortaokullarda, okul kültürüne ilişkin puanlarının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 6). “*Okul kültürü temel değere yönelik kararlılık ve özdeşleşme sağlar*” (Peterson ve Deal, 2011, s. 11) saptamasına karşın, Mardan bölgesindeki ortaokulların eğitim liderleri okul kültürüne yeterince odaklanmamaktadır.

Bireylerin kuruma katkı sağlamak amacıyla işbirliği içinde hareket etmeleri çok önemlidir. Öğretmenler, okulun eğitim vizyonuna yapıcı iletişimlere dahil oldukları derecede katkıda bulunurlar (Mees, 2008). Bununla birlikte, belirlenen okullarda işbirliğinin düşük seviyede olması okul üyelerinin birbirine destek sağlamadığını göstermektedir. İşbirliği eksikliği, bireyciliğin ortaya çıkmasına neden olabilir. Yansıtıcı bir pratik uygulamaya konularak (işbirliğine, meslektaş ilişkilerine ve profesyonel öğrenime odaklanılarak) eğitimi ve öğretimi destekleyen ve sürdürülebilir hale getiren bir yapı oluşturulabilir (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 2004; Kelly ve Cherkowski, 2015; McLaughlin ve Talbert, 2001; Stoll ve Louis, 2007). Benzer şekilde, meslektaş dayanışmasının yardımcı bir unsur olarak değil, temel bir unsur olarak öne çıkarılması işbirliğine açık bir kültür oluşturmanın başlangıç noktası olabilir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bergiel, Bergiel ve Upson (2012) okul üyelerinin grup sorunlarına odaklanmaması durumunda okul kültürünün bireycileşeceğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, belirtilen okullarda okul kültürü bireyciliğe doğru kaymış durumdadır.

Müdürün öğretimsel liderliği (IL) ve okul verimliliği (SE) açısından bakıldığında analiz sonuçları, öğretimsel liderlik ile okul verimliliği arasında pozitif, güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır (tablo 7 ve 8). Eğitim liderleri, her bir kurumda hiyerarşik düzen içinde kaliteli eğitim sağlanmasından sorumludur (Khan, 2013b). Yol-amaç teorisi liderlerin amaçlarına bir yol aracılığıyla yani kendilerinin okul verimliliği için ortaya koydukları fonksiyonlar aracılığıyla eriştiklerini savunur (House, 1971). Eğitim programlarının yönetimi, eğitim liderinin belirli bir verimlilik seviyesine ulaşma sorumluluğu kapsamında, eğitim ve müfredatın koordinasyonu ve kontrolünü birleştiren bir unsurdur (Hallinger, 2009). Bu kapsamda Khan (2013b) da, tüm unsurları bir araya toplayarak, liderlerin eğitim programlarını yönetme fonksiyonu aracılığıyla kaliteyi güvence altına alabileceğini belirtmiştir. Kalite güvencesi okulda öğrenme ortamının yeterli olup olmadığını belirleyen unsurdur.

Bulgular, Khan (2013b) ve Hallinger’ın (2009) okul misyonunu tanımlama okul müdürlerinin rolüne ilişkin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, başka çalışmalar (ör. Day vd., 2010; Hallinger, 2003, 2010; Leithwood vd., 2006; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; MacBeath ve Cheng, 2008;

Mulford ve Silins, 2003; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008) “eğitim programlarını yönetme” boyutunun okul verimliliği/öğrenci başarısıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

*Öğretimsel liderlik (IL) ve okul kültürü (SC)*değişkenlerine ilişkin bulgular, öğretimsel liderlik ile okul kültürü arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır (bkz Tablo 9 ve 10). Ofislerinde kalmak yerine öğretmenlerle iletişim kurmayı tercih eden liderler, öğretmenlerin davranış sorunlarını çözmesine daha fazla yardımcı olmaktadır (Ohlson, 2009). Bu çalışmaya benzer şekilde diğer araştırmacılar da (ör. Ayek ve Atas, 2014; DuPont, 2009; Le Clear, 2005; Mees, 2008) okul kültürü ile liderlik özellikleri arasında yüksek bir korelasyon bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. İşbirliğinin bir bireyin profesyonel kimliğinin parçası olması, birlikte çalışmayı (Howard, 2010), veya “uyum sağlamayı” (Senge, 1990, s. 234) beraberinde getirir.

Okul kültürü (SC) ve okul verimliliği (SE) açısından bakıldığında bu çalışma ayrıca Mardan bölgesindeki ortaokullarda okul kültürü ile okul verimliliği arasında yüksek bir korelasyon bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (bkz. Tablo 11 ve 12). . Bu bulgular, önceki araştırma çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (ör. Ebadollah, 2011; Hoy ve Ferguson, 1985; Miskel, Fevurly ve Stewart, 1979; Mott, 1972).

Bu araştırma bulguları, eğitim liderlerinin okul kültürünün geliştirilmesini sağlayarak okul verimliliğine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Okul kültürünün geliştirilmesi, okul personelinin katılımını ve motivasyonunu sağlayarak okulların ekstra bütçe olmadan daha verimli hale gelmesini sağlayabilir.

Sonuç

Bütçede eğitime ayrılan payın %2 gibi minimum bir seviyede olması, Pakistan’da eğitim sisteminin geliştirilmesinin önünü tıkamaktadır. Böyle bir durumda eğitim sisteminin kendi koşulları içinde örneğin okul kültürü oluşturarak gelişmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Burada temel sorumluluk söz konusu okulların eğitim liderlerine düşmektedir. Ancak bu büyük sorumluluğa tezat oluşturacak şekilde liderler eğitimsiz ve vasıfsızdır (Rizvi, 2010). Dolayısıyla, bu çalışma liderliğin düşük seviyede olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Gerekli becerilere sahip olmayan bu liderler okul kültürü oluşturamamakta ve bu durum okul verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Verileri, doğrudan bilgi oluşturma sürecine dahil olan kişilerden toplayan bu çalışma, ampirik bir katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, bu çalışma aynı zamanda liderlik ve okul verimliliği (hedefler) arasında dolaylı ilişki bulunduğunu kanıtlayarak teorik katkıda da bulunmaktadır.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K. V. ve Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Aggarwal-Gupta, M. ve Vohra, N. (2010). Measuring Effectiveness of Schools in India: A Multiple Stakeholder Framework. *e-Journal of Organizational Learning and Leadership All*, 8(2), 1-13.
- Ahmad, A. (2015). Pakistan among poor performers in human capital. *Dawn*, 1. 25 Temmuz 2016 tarihinde <http://www.dawn.com/news/1182493/> adresinden erişildi.
- Ahmad, I. ve Bin Said, H. (2013). Role of school principal in promotion of school home relationship: Case of government secondary schools in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 115-124. 2 Ocak 2016 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.9054&rep=rep1&type=pdf#page=122> adresinden erişildi.
- Alam, S. (2012). Crafting leaders for educational change: Head teachers' perspectives about a Tailor made professional development programme. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 293-210.
- Ali, N. (2017a). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan* (Doktora tezi). University of Malaya. http://studentsrepo.um.edu.my/7225/1/THESIS_2017.pdf adresinden erişildi.
- Ali, N. (2017b). Dimensions of school effectiveness in the secondary schools of Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(3), 41-63. (<https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/issue/view/526/Volume%205%2C%20Issue%203%20%5BJuly%202017%5D>) adresinden erişildi.
- Ali, N., Sharma, S. ve Kannan, S. (2017). Dimensions of school effectiveness: A study at Khyber Pukhtunkhwa level in Pakistan. *PEMIMPIN*, 12(12), 88-109. http://ejournal.um.edu.my/filebank/published_article/11436/Niaz%2088%20-%20109.pdf adresinden erişildi.
- Ali, N., Sharma, S. ve Zaman, A. (2016). School culture and school effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65.
- Awan, A. G. ve Saeed, K. (2014). Intellectual capital and research performance of universities in southern Punjab-Pakistan. *European Journal of Business and Innovation Research*, 2(6), 21-39.
- Ayek, A. ve Atas, O. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.
- Baig, S. (2010). The place of personal values in educational leadership in Pakistan. *Values and Ethics in Educational Administration*, 8(3), 1-8. http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdcn/3 adresinden erişilmiştir.
- Bergiel, E. B., Bergiel, B. J. ve Upson, J. W. (2012). Revisiting Hofstede's Dimensions: Examining the cultural convergence of the United States and Japan. *American Journal of Management*, 12(1), 69-79.
- Blasé, J. ve Blasé, J. (1999). Principal' instructional leadership and teachers' development: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378
- Blasé, J. ve Blasé, J. (2002). The micro politics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Bodla, M. A. ve Nawaz, M. M. (2010). Comparative study of full range. leadership model among faculty members in public and private sector Higher Education Institute and Universities. *International Journal of Business & Management*, 5(4), 208-214.
- Bourne, L. ve Walker, D. H. (2008). Project relationship management and the Stakeholder Circle™. *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(1), 125-130.

- Brady, P. (2005). Inclusionary and exclusionary secondary school: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36(3), 295-311.
- Bredeson, P. V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of the school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 29-50.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P. ve Schweithzer, J. (1979). School social systems and student achievement. Schools can make a difference.
- Cavanagh, R. F. ve Dellar, G. B. (1997). School culture: A quantitative perspective on a subjective phenomenon. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F. ve Dellar, G. B. (1998). *The development, maintenance and transformation of school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F. ve Dellar, G. B. (2003). Organisational and learning community conceptions of schools: Implications for understanding and research school improvement. R. F. Waugh (Ed.), *On the forefront of educational psychology* içinde (s.179-225). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Cheng, Y. C. (1989). *An investigation of the relationship of organizational commitment and job attitudes to organizational culture, organizational structure, leadership, and social norms* (Yayımlanmamış doktora tezi). Harvard University.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Coleman, G. (2001). *Issues in education: View from the other side of the room*. Bergine: Ganey.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ve York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. ve Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. The National College for School Leadership, Nottingham.
- Dikshit, A. Y. ve Dikshit, P. A. (2014). An investigation in organizational citizenship behavior of managers as perceived by senior officers with leadership roles & responsibilities. *International Journal*, 2(2), 47-51.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree, Bloomington, IL.
- DuPont, J. P. (2009). *Teacher's perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture: A case study of the American embassy school in New Delhi India*. University of Minnesota USA.
- Ebadollah, A. (2011). Organizational culture and productivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 772-776.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Elliott, S. N., Carson, B. ve Porter, A. C. (2008). The evaluation of principals: What and how do states and districts assess leadership. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY*. 20 Haziran 2016 tarihinde http://alex.state.al.us/leadership/Principals%20%20Files/RG2,%20Porter%20et%20al,%20AERA_EvaluationPrincipals.pdf adresinden erişildi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345. <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/relationship+bw+principal+communication+and+climate.pdf/349266840/relationship%20bw%20principal%20communication%20and%20climate.pdf> adresinden erişildi.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2009). Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning.
- Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X10383412.
- Hallinger, P. ve Bryant, D. A. (2013). Review of research publications on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of three regions. *Oxford Review of Education*, 39(3), 307-328. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.803961> adresinden erişilmiştir.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers*. 27 Mart 2017 tarihinde <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1570&context=dissertations> adresinden erişilmiştir.
- Hord, S. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- Howard, J. K. (2010). The Relationship between school culture and the school library program: Four case studies. *School Library Media Research*, 13. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896314.pdf> adresinden erişildi.
- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Institute of Social and Policy Sciences (2015). *District education plan Mardan 2015-2020*. Islamabad, Pakistan: I-SAPS Publications. 20 Haziran 2015 tarihinde http://i-saps.org/upload/report_publications/docs/1456381322.pdf on 20 adresinden erişildi.
- Kelly, J. ve Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27.
- Khan, A. (2013a). A qualitative study of foreign funded capacity development program of head teachers-lesson from Pakistan. *European Journal of Business and Social sciences*, 1(12), 107-123.
- Khan, A. (2013b). A case study of instructional contributions of community and government secondary school administrators in Pakistan. *Journal of Education and Vocational Research*, 4(2), 47-59.
- Khan, H. (2004). Better school management in the Islamic republic of Pakistan: The role of head teachers. *School principals: Core actors in educational improvement, an analysis of seven Asian countries* içinde (s. 59-113).
- Kristic, J. (2012). *Theories of leadership* (Doktora tezi). Uniwien.
- Kuen, T. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, 86-105.
- Le Clear, E. A. (2005). *Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement* (Doktora tezi). University of Florida.

- Leithwood, K. A., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Leadership Innovations Team website: www.leadershipinnovationsteam.com/files/seven-strong-claims.pdf adresinden erişildi.
- Lim, L. L., Chan, C. C. ve Dallimore, P. (2010). Perceptions of human capital measures: From corporate executives and investors. *Journal of Business and Psychology*, 25(4), 673-688.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. ve Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-toImproved-Student-Learning.pdf adresinden erişildi.
- MacBeath, J. ve Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Marimuthu, M., Arokiasamy, L. ve Ismail, M. (2009). Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics. *Journal of International Social Research*, 2(8), 265-272.
- Masuku, S. (2011). *The instructional leadership role of the high school head in creating a culture of teaching and learning in Zimbabwe* (Doktora tezi). University of South Africa.
- Maxwell, T. W. ve Thomas, A. R. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 72-82.
- McLaughlin, M. W. ve Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mees, G. W. (2008). *The relationships among principal leadership, school culture, and student achievement in Missouri middle schools* (Doktora tezi). University of Missouri-Columbia). <https://www.principals.org/Portals/0/content/59554.pdf> adresinden erişildi.
- Ministry of Education. (1998). *National educational policy 1998-2010*. Islamabad: Government of Pakistan.
- Ministry of Education. (2009). *National education policy 2009*. Islamabad: Government of Pakistan.
- Ministry of Education. (2015). *National Education Statistics, NEMIS-2015*. Academy of Education Planning and Management, Government of Pakistan. Retrieved on 10th June, 2015 from: <http://www.aepam.edu.pk/Files/EducationStatistics/PakistanEducationStatistics2013-14.pdf>
- Ministry of Finance. (2010). *Economic Survey of Pakistan*. Government Printing Office Pakistan. Retrieved on May 30, 2014 from: http://finance.gov.pk/survey/chapter_10/10_education.pdf
- Miskel, C. G., Fevurly, R. ve Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97-118.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. HarperCollins Publishers.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-95.
- Niqab, M. (2015). *The relationship among principal leadership skills, organizational citizenship behavior, and intellectual capital in secondary schools in Pakistan* (Yayımlanmamış doktora tezi). IEL, University Malaya.
- Niqab, M., Sharma, S., Ali, N. ve Mubarik, M. S. (2015). Perception based principal leadership measurement: Does it work in Pakistan? *International Education Studies*, 8(4), 29.
- Ohlson, M. (2009). Examining instructional leadership: A Study of school culture and teacher quality characteristics influencing student outcomes. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(2), 102-124.
- Peleg, S. (2012). The role of leadership in the education system. *Education Journal*, 1(1), 5-8.
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (2011). *The shaping school culture fieldbook*. John Wiley & Sons.

- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. N. Boyan (Ed.), *Handbook of Research in Education Administration* içinde (s. 99-122). New York: Longman.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1591-1596.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F. A., Samuelson, C., et al. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. New York: The Wallace Foundation. www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-andpractice/Pages/Leadership-for-Learning-Improvement-inUrban-Schools.aspx adresinden erişildi.
- Rahman, T. (2014). *The internet, youth and education in Pakistan*. 4-13. 16 Şubat 2014 tarihinde www.undp.org.pk adresinden erişildi.
- Reynolds, D. ve Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. Teddlie, C. ve Reynolds, D. (Ed.), *The international handbook of school effectiveness research* içinde (s. 135-159). London: Falmer Press.
- Rizvi, S. (2010). *A transnational approach to educational leadership capacity building: A case study of the masters of education program at Notre dame* (Doktora tezi). Australian Catholic University.
- Robbins, P. ve Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, V., Lloyd, C. ve Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-74.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. ve Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Saleem, F., Naseem, Z., Ibrahim, K., Hussain, A., Azeem, M. (2012). Determinants of school effectiveness: A study of Punjab level. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(14), 242-251.
- Schmidt-Davis, J. ve Bottoms, G. (2011). Who's next? Let's stop gambling on school performance and plan for principal succession. Southern Regional Education Board website: http://publications.sreb.org/2011/11V19_Principal_Succession_Planning.pdf adresinden erişildi.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Simkins, T., Sisum, C. ve Memon, M. (2003). School leadership in Pakistan: Exploring the headteacher's role. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 275-291. 25 Haziran 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.14.3.275.15841> adresinden erişildi.
- Stelmach, B. ve Preston, J. (2008). Cake or curriculum: Principal and parent views on transferring the parental role in Saskatchewan school. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 59-74.
- Stoll, L. ve Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. L. Stoll ve K. S. Louis (Ed.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* içinde (s. 1-13). Berkshire, UK: Open University Press.
- Takim, R. (2009). The management of stakeholders' needs and expectations in the development of construction project in Malaysia. *Modern Applied Science*, 3(5), 167.
- Talavera, M. G. V. (2008). Supply chain collaboration in the Philippines. *Journal of International Business Research*, 7, 65.
- Tatlah, I. A., Ali, Z. ve Saeed, M. (2011). Leadership behavior and organizational commitment: An empirical study of educational professionals. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 1293-1298.
- Turan, S. ve Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.

- Van Velsor, P. ve Orozco, G. (2006). Involving low income parents in the school: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24.
- Wallace Vakfı. (2011). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-School-Principal-as-Lead> adresinden erişildi.
- Yeşil, S. ve Kaya, A. (2012). The role of organizational culture on innovation capability: An empirical study. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 6(1), 11-25.
- Zepeda, S. J. (2014). *The principal as instructional leader: A handbook for supervisors*. Routledge.
- 25 Şubat 2016 tarihinde
https://books.google.com.pk/books?hl=en&lr=&id=pbTdAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=achieving+teacher+and+principal+excellence&ots=nlqIVHTvfo&sig=jH0A-Ms_XMcYAH6qOwacy7G83sw#v=onepage&q=achieving%20teacher%20and%20principal%20excellence&f=false adresinden erişildi.